

Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához.

IRTA: VARGA BÉLA.

I.

1. A neveléstannak Herbart világos fogalmazása szerint, két alaptudománya van, amelyekre közvetlenül támaszkodnia kell: az egyik a lélektan, amely a nevelés útait, eszközeit és akadályait mutatja meg. A lélektan szolgáltatja azokat a nyers tényeket, amelyekre a nevelés tudománya fölépülhet. A másik az ethika, mely a nevelés céljait állapítja meg. Ez utóbbi mutatja azt, ami még nincsen, hanem aminek lennie „kell” a nevelés által.

A későbbi kutatás általában hiányosnak tartja Herbart fölfogását s azt mondja, hogy a neveléstudomány nem támaszkodhatik csupán az említett két disciplínára, hanem a philosophia egészére s a már említettek mellett a logikára és az aesthetikára is (Natorp). Kétségtelen, hogy az utóbbi állításban is van igazság, a tény azonban az, hogy a Herbart-féle fölfogás teljesen kimeríti a kérdés lényegét.

A paedagogiai tudomány fejlődése Herbart után azt mutatja, hogy két karakterisztikus irány halad egymás mellett: a túlnyomóan „ethizáló”, vagy a túlnyomóan „psychologizáló” irányzat. A Herbart spekulatív, merev lélektani megalapozása nem kedvezett a pszichológiai irányzat megerősödésének s így önként érthető, hogy az ethizáló irányzat kap erőre mindaddig, míg a lélektan a spekulatív konstruktio ingatag talajáról át nem billen a pozitív, tapasztalati alapra. A gyermeknek, a nevelés tulajdonképeni „anyagának” tapasztalati vagy mondjuk, kísérleti megfigyelése új életet visz be a nevelés elméletébe. Meumann metsző gúnnyal emlegeti némely Kantiánusnak és a Windelband-féle irányzatnak „rein normative Pädagogik”-ját, mely az

ő normáiról nem tud számot adni s a paedagogiai principiumok spekulatív levezetésével akarja boldogítani ezt a tudományt (mint pl. Avenarius).¹⁾

Az újabb pszichológiai kutatás, mely a kísérletre és a megfigyelésre épít, a maga komoly és megfontolt munkájával tekintélyt szerzett ennek az irányzatnak. A Binet, Meumann és Stern nevei jelzik a paedagogiai kutatásnak ezt az útját. Nem akarjuk itt előszámlálni a „kísérleti“ lélektani kutatás sokszor felsorolt hiányait és hibáit, mely gyakran egészen ok nélküli erőlködések színterévé teszi a komoly vizsgálódást s a fátói sokszor nem látja az erdőt. Minden tudományos irányznak megvannak a maga kinövései és a maga parazitái. Számunkra az előbb említett irányzatnak a jelentőségét az dönti el, hogy megfigyelései alapján mennyi philosophikumot tudott kitermelni, vagyis, hogy mennyire volt képes a lelki élet alaposabb megismerését előmozdítani. Mert kétségtelen, hogy tudott olyan momentumokat belevinni a psychologiko-paedagogiai gondolkodásba, melyek valamilyen formában az előtt is megvoltak, de ezen kutatások által pozitív tartalommal meggazdagodva kerültek ismét felszínre; ilyenek pl. a lelki fejlődés pozitív tényeinek a megállapítása s így sürgetése annak, hogy minden ideális paedagogiának „fejlődéshű“-nek kell lennie vagy másfelől a nemek fejlődési különbségének pontos megállapítása s ennek paedagogiai alkalmazása. Bennünket ez alkalommal különösen a lelki fejlődés tényei fognak érdekelni, minthogy ez tárgyunkkal szoros és közvetlen összefüggésben áll.²⁾

A psychologizáló irányzat sem tagadja azonban, hogy vannak a paedagogiának olyan problémái, melyek megoldásáért a philosophiához kell fordulni, mint pl. a nevelési célok kitűzése. Ezek nélkül a theoretikus kérdések nélkül semmiféle paedagogia meg nem állhat, bármily praktikus is akar lenni. Megállapítható azonban, hogy ez az irányzat általában véve még sem kedvez annak, amelyet túlnyomóan a theoretikus kérdések érdekelnek s amely a „normák“ felé veti tekintetét. Érthető tehát, hogy vannak, akik féltik a paedagogiát a mind inkább elhatal-

¹⁾ V. ö. E. Meumann: Abriss der experimentellen Pädagogik. II. Aufl. 1920. 3. l.

²⁾ V. ö. W. Stern: Tatsachen u. Ursachen der seelischen Entwicklung. Zeitschrift für angew. Psychol. I. B. 1907. 1—45. l.

masodó psychologizálástól s hangsúlyozzák, hogy a paedagiának a tényekre vonatkozó (ontológiai) alapvetésen kívül „általános értékelméleti“ (axiológiai) alapvetésre is szüksége van. Ez „általános értékelméleti“ alapvetés azt jelenti, hogy a paedagiának, ha teljesen kiépített elméleti tudomány akar lenni, az értékismerés általános természetére vonatkozó fölfogáson kívül az ethika mellett a másik két értéktudományt: a logikát és az aesthetikát is alaptudományúl kell elfogadnia.³⁾

Az értékelméletnek — mint Kornis mondja — két főfeladata alakult ki: a) az értékelés *psychológiai* természetének vizsgálata (mi az érték eredete, mi az értékelés érzelmi koefficiensse? stb.); b) a *helyes értékelés* elveinek megállapítása, az értékek logikája, az érvényesség mibenléte és fajtái stb. Az előbbi az érték quaestio facti-ját, az utóbbi a quaestio iurist vizsgálja. Említett szerző már most s általában azok a kutatók, akik az értékelmélet és a paedagogia viszonyának tisztázását sürgetik, különös gondjukat arra fordítják, hogy az érték normatív természetét minél nyomatékosabban kiemelve s a pszichologisztikus mozzanatoktól minél inkább megtisztítva az igaz, jó és szép ideáit mint abszolút elérendő célt állítsák oda a nevelői törekvések élé s ezt a „normatív“ részt egyfelől mint a paedagogia szerves részét tüntessék fel, másfelől pedig — mint említettük — élesen határolják el a paedagogia *psychológiai* részétől.

Az ilyenmű kutatások értéke el nem vitatható. Az érték fogalmának pontos kialakítása elsörendű philosophiai, illetve értékelméleti feladat. Azt sem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a paedagogia „az egész philosophiától, mint igazolt világ- és életnézetre való törekvéstől függ“. Az igazat megvallva azonban nem tudjuk, hogy vajjon sokat nyert-e a paedagogia avval, ha az értékeszmék fogalmának fáradságos tisztázása után, a Herbart-féle felfogás kibővítése gyanánt kimondjuk, hogy a logika és az aesthetika is ép oly alapvető fontosságúak a paedagogiára nézve, mint az ethika, mert hiszen az értékelmélet három egymással összefüggő értékideált állít fel. Úgy gondoljuk, hogy a probléma ilyen tárgyalásából sokkal több haszna van az értékelméletnek, mint a paedagiának. Hogy az igazságra

³⁾ V. ö. Kornis Gyula: Paedagogia és értékelmélet. Magyar Paedagogia. 1913. évf. 67. és 69—70. lapok.

szüksége van minden nevelésnek, az kétségtelen, de világos az is, hogy az igazságnak, illetve az igazság keresésének a paedagogia síkjában elsősorban erkölcsi jelentősége van. Herbartnál nem „egyoldalúság“, hogy ő csak az etikát említette, hanem az ő vérbeli paedagogusi gondolkodásából fakadó helyes, logikus megállapítás.

Nézetünk szerint tehát, ha az értékelmélet egyebet nem tud adni a paedagiának, mint a logikai és az aesthetikai érték beillesztését, evvel még nem járult hozzá lényegesen a paedagogia alapvető kérdésének megvilágításához. Sokkal többet tehet erre nézve az értékelés quaestio facti-jának, vagyis a lelki életben és annak változó növekedésében mutatkozó értékelési mozzanatok keletkezésének és fejlődésének helyes megállapítása és vizsgálata s az így nyert szempontoknak a nevelésben való értékesítése. Az értékelés — emberi szempontból — *πρὸς ἡμᾶς* — egy psychogenetikus mozzanat, mely talán ott van már — kevésbbé öntudatosan a csecsemőnél s amely a lélek élctével átalakul és fejlődik, míg eljut azon ideákhoz, amelyeket nem ő teremt ugyan s ennyiben tőle és az ő pszichologiai adottságától függetlenség s egyúttal normák reá nézve, de amelyek helyes felismerése viszont a lelki fejlődés egész tényének meghatározója s egyúttal egyedül helyes magyarázója. Ha az értékek felismerésében bekövetkező átalakulásokat ki lehet deríteni, a lelki fejlődéshez „hű“ paedagogia valóban megbecsülhetetlen anyaghoz jut.

Mielőtt tovább mennénk, pár adatot kívánunk felsorolni a pszichologia ezen „teleologiai“ nézőpontjának megértéséhez és kialakulásához. Kétségtelen, hogy ezt a szempontot az értékelméleti kutatások vetették felszínre s itt szükségesnek tartjuk idézni Böhm Károlynak két — egész programmot magában foglaló — nyilatkozatát. Az egyik így hangzik: az értékelési módokat positive csak úgy lehet megállapítani, ha az egyes lelki életéből kiemeljük azon időszakokat, melyekben az értékelés változása előállani látszik. Ez lesz a lélek ontogenesise, mely ilyen formán az értékelés heurisztikus elvéül szolgál. A másik: aki azt a törvényt megtalálja, amely szerint az öntudat változik és fejlődik, az a tartalom fejlődésének törvényét is meg fogja találni s ezzel az uralkodó gondolatok haladásának, a mértéknek s ennek folytán az értékelési módnak változásait is

alapjukban meg fogja érteni.⁴⁾ Böhm meg is próbálta ezt a fejlődést — bár változatosan is — felépíteni. Ebben a tekintetben ma már sokkal kedvezőbb helyzetben vagyunk, mint ő volt; ma már sokkal gazdagabb anyag áll rendelkezésre, mint ezelőtt csaknem húsz évvel, mikor Perez és Preyer munkái még egyedül állottak. Természetes azonban, hogy így is még nagyon távol állunk attól, hogy biztos képét adhassuk az értékelés psychogenesisének, a lelki fejlődés teleologiai megértésének. Ezen azonban nem szabad csodálkoznunk és nem szabad elkedvetlenednünk, ha a probléma sikeres megoldásának a jövőjére gondolunk. A lélektan, amelyről oly nyomatékosan állítják, hogy a „tények“ tudománya, nehezen fogja eltérni, hogy az ő sajátos területén belül más, az eddigi felfogás szerint idegenszerű szempontok is érvényesüljenek. Örömmel tapasztaljuk azonban, hogy ezen a téren is kezd már derengeni és pedig ott, ahol a legkevésebbé várnók, a pozitív, tapasztalati, sőt mitöbb, a „kísérleti“ lélektan kutatóinál. W. Stern legújabb művében érdekes nyomaira akadunk ennek a nála is az előtt teljesen ismeretlen teleologiai aspektusnak. „Minden képesség“ — úgymond — „teleologiailag is meg van határozva“. — „Mihelyt valaki nemcsak lelki tüneteményeket és aktusokat vizsgál, hanem képességeket (Fähigkeiten), azonnal reá van utalva az értékelméleti szempontra. Mert a képességek eszközök, amelyekkel a személyiség az értékes célokat megvalósítja. A lelki élet egész értékskáláját nem soroljuk fel. De szerencsére megelégedhetünk avval az egyszerű föltevessel, hogy valamely részcélnak és az annak alapjául szolgáló képességnek értéke párhuzamos a szellemi fejlődés azon fokával, ahol az illető képesség normális körülmények között fellép.“⁵⁾ Ez utóbbiban egyúttal benne van az értékelés kialakulásának a fejlődés fogalmával való egybeesése, aminthogy már Böhm Károly rájött spekulatív úton arra, hogy fejlődésről beszélni az „érték“-fogalom nélkül tulajdonképen lehetetlen. Kétségtelen tehát, hogy a lelki életben a regisztrálható száraz tényeken kívül ott van még az a bizonyos „ordre du coeur“, vagy amint Pascal mondja „logique du coeur“, mely

⁴⁾ V. ö. Böhm K. Ember és Világa III. k. 1906. 107. és 108. l.

⁵⁾ V. ö. W. Stern: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. 1920. 26. l.

szinte kényszerít bennünket arra, hogy a lelki élet legelemibb megnyilvánulásaiban is az örökkévaló értékekhez való homályos, ösztönszerű, csaknem öntudatlan és primitív igazodást lássunk. A lélektannak ez a philosophiai szempont csak hasznára lehet.

Míg a pszichologiai-paedagogia egészen elzárkózott az értékfogalomtól, a „normatív“ irányzat pedig a pszichológiától, kétségtelen, hogy éppen a paedagogia terén találkozunk olyan elmélettel is, mely a lelki fejlődés teleologiai aspektusát az egész vonalon érvényesítette. Ezt tette nálunk Schneller István. Schneller az embert fejlődésében vizsgálja s e vizsgálat kapcsán a szellem megnyilatkozását kívánja megérteni az emberiség gyermekkorában csakúgy, mint a férfikor eszményi törekvéseiben. Mert a dolog lényegét csakis fejlődése nyitja meg. Csak az, ki valaminek egészen sajátos fejlődését ismeri, csakis az mondhatja, hogy annak sajátos lényegét is ismeri. — Az ember értékképzeteit illetőleg is fokozatosan fejlődik; az egymással szemben álló álláspontok nem egyebek, mint a fejlődésnek egyes szükségszerű fokozatai, amelyeknek lényegével, de csak mint mozzanatokkal, a felső fokozaton találkozunk.⁹⁾ A fejlődésnek három stádiumát különbözteti meg (érzéki, történeti és tiszta Én), melyeken az emberiség átmegy a történelem folyamán, de a gyermek is a maga fokozatos lelki fejlődésében. — Schnellernek az értékképzetek fejlődésére vonatkozó fejtegetéseit történet-bölcseleti megfontolások lengik át s egyúttal alapozzák meg. Elmélete az értékelés fejlődésének — hogy úgy mondjuk — phylogenetikus megkonstruálása. A fejlődés és értékelés gondolatának kiemelése és szerencsés egybekapcsolódása paedagogiai szempontból is érvényesült nála abban a tantervben, mely elméletének gyakorlati megvalósítása. De talán mondanunk se kell, hogy a probléma az én-fokozatok felállításával nincs kimerítve. A lélek phaenomenológiájának még igen sok adata szükséges ahhoz, hogy ezek értelmét bővítse, tartalmát gazdagítsa s esetleges tévedéseit megjavítsa.

2. Már említettük, hogy nem érthetünk egyet avval a merrev meghatározással, amely szerint a pszichologia csak azt vizsgálja, ami „van“. A pszichológiának ebben a „van“-jában ott van

⁹⁾ V. ö. Schneller I.: Paedagogiai dolgozatok I. 1900. 14. és 46. lapok.

együttal az is, ami lesz, ami keletkezik, kialakul, fejlődik. A lelki életnek van dinamikája és teleológiája. Ez az aspektus is ide tartozik s legalább is annyira fontos, mint a másik. Van a fejlődő szellem életében valami előretörő tendencia. Nevezhetjük ezt önfenntartásnak is. Ez azonban nem fejezi ki azt, vagy legalább is csak kezdetben hű kifejezője annak, amit az egész fejlődés rugójának nevezhetünk. A fejlődés értékek teremtése. Ez az értékteremtési tendencia már az organikus fejlődéstől kezdve a legmagasabb szellemi értékek kialakulásáig *vezérlője* és nem kísérője a lelki életnek. Ez az az irrationalis valami, ami a lélek alapakkordjából kihallszik már elég korán s amely a megismeréstől és a gondolkodástól a lehetőségig függetlenítve magát, igyekszik, gyakran az utóbbiak ellenére is megvalósulni.

A normáknak a logikai elveken alapuló s a megismeréstől független megalapozottságán kívül — *πρὸς ἡμᾶς* — a lelki életben kell gyökerezniök. Az értékeszméket, a nagy normatív célokat — bármily abszolútak legyenek — a léleknek maga elé kell tűznie, ki kell termelnie és utána igazodnia. Kérdés, hogy vajjon a pszichológiai „tények“ pusztán mint való történések jöhetnek-e számításba vagy pedig, a fejlődési sorban szemlélve, elegendő alapul szolgálhatnak arra, hogy belőlük az értékelésnek az egyén életével szorosan összefüggő tendenciosus vagyis bizonyos irányban mozgó kialakulására következtessünk. Egy szóval, lehet-e azt mondani, hogy a lelki élet fejlődő tényei bizonyos értékelési módok reális alapjai? Az még nem pszichologismus, ha a lelki fejlődés tényeiben az értékelés alapjait keressük. Kétségtelen dolog ugyan, hogy a célfogalmak nem mindig meríthetők a tapasztalásból, de az is bizonyos, hogy a pedagógiai célkitűzésnek mindig számolnia kell a növendék testi és lelki fejlődésével s ha a szellemi élet fejlődésében olyan tendenciát ismer fel, mely természeténél fogva szükségképen bizonyos célok felé törekszik, akkor a maga sajátos teleológiáját evvel a tapasztalati adottsággal kell harmoniába hoznia, ha nem akar örökre a theoria fenséges, de hűvös légkörében maradni. Már pedig a psychogenesis tapasztalatilag is kimutathatóan, bizonyos egységes tendenciát mutat s a paedagógiának, mint praktikus tudománynak a szellemi élet természetes fejlődéséhez szabott, illetőleg ebben gyökerező célokat kell kitűznie.

A paedagógiai célkitűzés a szellemi fejlődés irányvonalá-

nak egyenes folytatásában foglalhat helyet, mint ennek a vonalnak emberileg elérhető végsőpontja, mint a szellemi fejlődés tényeinek irányából szükségképen előrevetített, logikailag folyó projektum. Minthogy maga a fejlődés végtelen, ezért a paedagogia céljai sem szükségképen változatlanok. Ez nem azt jelenti, hogy nincsenek örökké érvényes célok is, amelyekre törekednünk kell, hanem azt, hogy a paedagogiai teleológiának bizonyos mértékben mindig alkalmazkodnia kell a lelki fejlődés sajátos tényeiből merített tapasztaláshoz. A paedagogiai célkitűzésnél tehát nélkülözhetetlennek tartjuk — az értékek autonóm természetének elismerése mellett is — az induktív megállapítások ellenőrző szerepét. Ez az ellenőrzés nem az értékek érvényességére vonatkozik, hanem a paedagogiai célkitűzés praktikus szükségleteinek kellő figyelembe vételét célozza.

Az a kérdés már most, hogy miben áll tulajdonképen az értékelés, a lelki életnek melyik megnyilvánulása tekinthető az értékelés alapjának s hogy vajjon egyáltalában megállapítható-e az értékelésnek valami különös sajátossága a lelki életben. Kétségtelen dolog ugyanis, hogy egész életünk, világnézetünk, testi és lelki habitusunk, érzéseink, értelmiségünk, erkölcsi magatartásunk — mind valami sajátos viszonyban tart bennünket saját magunkkal és a külvilág dolgaival és eseményeivel szemben. Az élet minden tevékenysége „állásfoglalást” követel tőlünk a mindennapi étkezéstől kezdve, jellemünk nagy, erkölcsi elhatározásáig. Az önmagunk „becses” személyét állítjuk szembe lépten-nyomon a mások ítéleteivel s mindennemű eseményekkel szemben. S nemcsak a nagy műveltségű embernél, hanem a nép egyszerű fiánál is gyakran megérezhetjük és meg is kell látnunk az illetőnek a dolgokkal szemben való állásfoglalásából következő értékelési habitusát. Ez a saját magunk értékének megélése, mely e szerint nem illuzió, hanem a lélek életének legmélyén gyökerező s azt egész végig elkísérő „magaviselete” az embernek az őt környező világgal szemben. Ez a gyakran csak a tudatosság alatt lappangó s jelentéktelennek látszó, de mindig és mindenütt ott lebegő momentum a kifejezője annak az értéknek, amit magunkban hordunk. Ez a habitus juttatja ki-jejezésre a mi egyéniségünk „Gesamtwertigkeit“-jét.)

7) V. ö. A Storch: Zur Psychologie u. Pathologie des Selbstwerterlebens. Zeitschr. für die ges. Psychol. 37. B. 2. és 3. H. 1918.

Hol keressük mindennek lélektani alapját? A felelet csaknem egybehangzó: az *érzésben*.⁸⁾ Hosszas és tárgyunkra nézve talán fölösleges volna az értékelés psychológiájának szövevényébe behatolni. Az előbbi megállapításból már is nagyon sokat, szinte eleget tudunk feladatunk megoldásához. Megtudjuk azt, hogy az ember értékvilága az érzésből nő ki. Ez megadja az irányt, hogy hol kell megfognunk az értékelésnek és az értékeléssel kapcsolatos paedagogiai problémák fonalát.

Az azonban, hogy az érték forrása az érzés, még nem jelenti azt, hogy az értékfogalom ebben ki is merül s azt sem, hogy az értékfogalom maradék nélkül megoldható tisztán a lélektani analysis útján. Ez csak annyit jelent, hogy az érték megélése mindig „ein gefühlsbetontes Erleben“ — mint Messer mondja. Sőt ugyancsak ő azt állítja, hogy az értékelés, mely mindig valamire irányul, az u. n. „tárgytudat“ egy aktusa, melyet egy élv (Lust) vagy egy kín (Unlust) érzés kísér. Messer azonban az alkotórészek e világos feltüntetésében sem látja az értékelés természetének lényegét s épen ezért szerinte kénytelenek vagyunk elismerni, hogy az értékelés egy elemi tudat-élmény. Tekintve azt, hogy az érzésben mindig van valami irracionális elem, valószínűnek látszik, hogy az értékélmény egyik lelki tünetmény fogalmával sem azonosítható. Annyi bizonyos, hogy vannak olyan evidens és olyan nagy erővel fellépő értékélményeink, melyek nem sorozhatók a leíró lélektan általánosan ismert „tényei“ közé, hanem már keletkezésükkor „normák“ s az ilyenekben kell keresni azt az ugrópontot, mely a tisztán psychologiai aspektusból az értékelmélethez vezet.⁹⁾

Nem követjük tovább ez általános érdekű fejtegetéseket. Még kevésbbé azt a fölfogást, mely nem elégszik meg avval a megállapítással, hogy az érték lényege az érzésben van, hanem tovább menve az egész kérdést a Husserl-féle phaenomenologia irányában kutatva azt állítja, hogy létezik az „emotionalis apriorismusa“. „Das Fühlen, das Vorziehen, das Lieben und Has-

⁸⁾ V. ö. Böhm: Az értékelmélet feladata és alapproblémája. 15. l. Továbbá C. Kreibitz: Psychol. Grundlagen der Werttheorie 1902. 4. lap s egyebükt is.

⁹⁾ V. ö. Th. Haering: Untersuchungen zur Psychol. der Wertung. Zeitschr. für die ges. Psychol. 26. B. A. Messer; Zur Wertpsychologie u. ott. 34. kötet 157—189. l. Továbbá: Kornis Gy. A lelki élet III. k. 321. stb. lapok.

sen des Geistes hat seinen eigenen apriorischen Gehalt, der von der induktiven Erfahrung so unabhängig ist, wie die reinen Denkgesetze.“ E nélkül az ember értékvaktságban szenvedne. A folyton differenciálódó érzés előtt megnyílik és felvillan lassankint a világban rejlő értékek kvalitása.¹⁰⁾

Közelebbről érdekel bennünket az a kérdés, hogy a lelki élet tüneményei milyen sorrendbe kerülnek az értékelés kialakulásának szempontjából. S épen ez az, ami paedagogiai tekintetben elsőrendű fontosságú problema. Itt is a kísérleteknek meglehetősen sokaságával találkozunk. Ezek közül azonban csak azt kívánjuk megemlíteni, mely főadatunk kitűzéséhez közelebb vezet. *K. Groos* a lelki életnek két oldalát különbözteti meg, az egyik oldalon vannak a tartalmak (képzetek), a másik oldalon a tartalmak értékelése. Az értékelést legősibb formájánál ragadja meg s érti rajta azt a sajátos polaritást, mely érzésünkben, akaratusunkban és gondolkodásunkban egyaránt megnyilvánul mint „értékes“, illetve „értéktelen“. Ez az a tovább nem definiálható, eredeti vonzalom (*Zuneigen*) vagy elfordulás (*Ablehnen*), mely az „én“-ből, mint az állásfoglaló értékelés centrumából fakad és három formában nyilatkozik meg:

I. mint emotionalis értékelés: az élv és kín ellentétében; II. mint volnutarista értékelés, mely az akarási vagy nem akarási és III. mint intellektuális értékelés, mely az igenlés-tagadás, elismerés vagy elutasítás ellentétében nyilatkozik. Ez a felosztás nem fejlődési fokokat jelent; pusztán az értékelés megnyilvánulásának három formáját választja külön. *Kreibig* más felállítja az általános fejlődési irány fokozatait. A legalsó fokon találja az értékelés esetszerű, ösztönös jellegét; a középső fokon az értékelés gazdagodását és finomodását a reflexio útján és az érettség legmagasabb stádiumában az értékelés dispositio-szerű, önbizonyosságú habitusát.¹¹⁾

Minden olyan schematikus felosztás, mely a lelki jelenségekre s különösen a fejlődés mozzanataira vonatkozik, többé-kevésbbé erőszakolt és mesterkélt a valóságos fejlődési fázisok és a jelenségek konkrét bőségéhez és teljességéhez képest.

¹⁰⁾ V. ö. Jahrbuch für Philos. und phänomenologische Forschung. I. k. II. Rész 1913. Max Scheler cikke 465. l.

¹¹⁾ V. ö. K. Groos: Das Seelenleben des Kindes 1913. 28. stb. lapok; továbbá C. Kreibig i. m. 23. lap.

Mindazonáltal lehetnek tanulságok és célszerűek is különösen akkor, ha a tapasztalattal, amennyire lehet, összeegyeztethetők. Ha a psychogenesis mozzanataiban az értékelés kifejlődésének phaenomenológiáját látjuk, s ezt a gondolatot paedagogiailag is értékesíteni akarjuk, a következő eredményekre jutunk.

A lelki fejlődés kezdetén bizonyos érzeteknek az élv és kín érzéseivel való közvetlen összeolvadását tapasztaljuk. Bizonyos ingereknek azonnali mozgásba való átcsapása — ez a „sensomotorikus“ állapot az a homályos kezdet, amelyből a lélek virágai fakadnak. Ezek még jórészt a tudatosság megelőzői, melybe érzéki és emotionalis elemek vegyülnek. A lelki élet kifejlődésének tengelye az öntudat. A physiologiai fejlődés, bizonyos fázisokon átmenve, eljut a tudatosság első megvillanásához s ettől kezdve a tudat fejlődése — úgy szólván — szellemi megismétlése az öt megelőző physiologiai processusnak. Ennek a fejlődésnek a menetét különösen a gyermekkorra, de az u. n. ifjúkorra is újabban alapos és részletes munkák világítják meg, melyek a közvetlen megfigyelés eredményei. Minderre részletesen kitérni nem feladatunk. A tény az, hogy a szellemi fejlődés kezdeteit az emocionalis elem uralja. Ez kezdetben durva és nyers, minthogy túlnyomóan tisztán physiologiai alkotórészek uralják; azonban már elég korán találkozunk a kifinomodás nyomaival, mely abban nyilvánul meg, hogy a gyermek nem kap rögtön utána valamely tárgynak, mint kezdetben, hanem annak pusztá látása is örömet okoz neki, ami azt jelenti, hogy ez az öröm már intelligensebb annál, amelyet az előbbi stadiumban érezhetett. Ebből az emotionalis matrixból nőnek ki tehát az érzések. Helyesen jár el Groos, mikor első helyre teszi az emotionalis értékelést, mert hiszen az értékelés ősalapja ebben az emotioban, illetve az ebből lecsapódó érzésben van. Az érzésből fakadó állásfoglalásnak már az első hat évben négyféle formáját különböztetik meg, amelyek egyúttal fejlődési stadiumoknak is tekinthetők. E szerint a kedély állásfoglalása irányulhat 1. valami tárgyi mozzanatra, 2. a saját személyére, 3. más személyekre (szeretet, gyűlölet, szánalom, lemondás) és 4. a socialis egészre (érzések a köz, a család, az egész emberiség iránt).¹²⁾

¹²⁾ V. ö. Stern: Psychologie der frühen Kindheit 285. l.

Hogy mi az érzés, arra nehéz megfelelni. Megéljük napról-napra és pillanatról-pillanatra, de biztos ismeretet nyújtani róla senki sem tud. Switalski és Oppenheimer megegyeznek abban, hogy sem egy testi organumhoz, sem egyetlen physiologiai folyamathoz kötni nem lehet. H. Maier „Psychologie des emotionalen Denkens“ c. művében az érzés mellett felvesz egy „Ichtendenz“-et, egy önállítási ösztönt, mely az érzések és kívánások mögött, mint állandó elem, az előbbieket mozgatja. Kétségbe nem vonható, hogy a szellemi élet legprimitívebb formáiban is megtalálhatók az akarat csírái (a „motorikus“ elem). Fölösleges volna azonban vitázni a lelki jelenségek primátusa fölött. A lelki élet minden megnyilvánulásában benne van fejlettségi fokához mérten minden „tehetsége“ s a legnagyobb nehézségbe ütközik ezek az alkotó elemeket különválasztani. Valószínű azonban, hogy a csecsemőnek előbb vannak érzései s azután más megnyilvánulásai.

A lelki élet alapja tehát időrendben és tartalmilag is az érzés. Meumann egyik művében, az érzésekről szólva, azt mondja, hogy ez a legkevésbé megvizsgált terület s a kísérlet számára a legnehezebben hozzáférhető, pedig kétségtelen, hogy az egész lelki fejlődés legfontosabb mozzanata.¹³⁾ Pedig annak, aki az értékelés psychogenesisét csak megközelítőleg is meg akarja érteni, ismernie kell az érzések fejlődését, illetve a fejlődés irányát. Bármily hiányosak is az adatok ezen a területen, ebből kell megértenünk a gyermek és az ifjú egész lelki világának kialakulását. Ebből a fontos lélektani tényből megtanulhatjuk azt, hogy milyen nagy jelentősége van az érzésvilág, illetve a kedély nevelésének s megérthetjük egyúttal azt is, hogy miért hiányos és tökéletlen egész nevelési rendszerünk. A nevelés munkájának túlnyomó nagy része elsősorban az értelem fejlesztésére irányul. Ennek az egyoldalúságnak azonban, eltekintve egyebektől, abban a lélektani igazságban kell keresnünk az okát, hogy az értelem inkább hozzáférhető, mint a szellemi élet mélyén lappangó érzések s ennél fogva az értelem könnyebben is nevelhető, mint az érzés. Az érzés és kedélyvilág anynyira a gyermek lelkéhez nőtt, subjektív mozzanat, hogy ezt „megfogni“, „markában tartani“ és helyesen fejleszteni csak

¹³⁾ L. Meumann: Abriss etc. 194. stb. lapok.

valóban arra termett nevelőnek lehet s ennek sem mindenkinél, aki gondjaira van bízva. Az érzésvilág mindenkinek elidegeníthetetlen tulajdona, a lélek szentélye, mely bezárul minden avatatlan érintésre. Ha tehát az értékelés fejlődését vizsgáljuk, elsősorban evvel az emotionális elemmel kell leszámolnunk. A fejlődés azt mutatja, hogy az inger és a mozgás közvetlen egymásra következése lassankint bizonyos, a mindinkább erősbbödő tudatosságra visszavezethető, akadályokba ütközik. Az affektív és emotionális — a tudat megakasztó tevékenysége folytán értelmesebbé lesz. Ez a fejlődés lassú. Az „én“ tudata az első fázisokban tulajdonképpen csak a maga *megérzése* s később is, dacára az intellektus fejlődésének, az érzelmi tényező képezi a magvát az emberi öntudatnak.¹⁴⁾ Lassankint azonban mégis mindinkább erőre kap a tapasztalati világba magát mind jobban befűrő intelligencia, aminek eredményeként a megismerés objektív világa válik ki, illetőleg kerül szembe a szellem belső életével és ezzel elkezdődik az intellektuális értékelés, mely egyúttal fejlődési fokozatokat is jelöl s amely általában reflexionak neveztetik.

Az értelemnek (képzetek adásának) a nevelésben való jelentőségét kissé egyoldalúan, de alapjában helyesen emelte ki Herbart. Az ember legszembevetőbben értelmileg fejlődik. Az értelem fejlődésének fő fázisai épen a nevelés idejére esnek (6—18 év) s így természetes, hogy a nevelésnek ki kell használnia ezt az időt annál is inkább, mert az intelligencia az én fejlődésének leghatalmasabb eszköze. E téren mutatható ki legkönnyebben a nevelés eredménye. Az emberiség is a történelem folyamán leginkább az intellektus tekintetében haladt s e téren összehasonlíthatatlanul többet fejlődött, mint az érzelmek vagy az erkölcsiség terén, ép úgy a nevelés is a már említett s a szellem életének természetében gyökerező törvényszerűségnél fogva legszebb eredményeit itt éri el. Hogy az értelmiség milyen befolyással van a szellem életének többi megnyilvánulására pl. az érzelmi világban gyökerező erkölcsi jellem kialakulására, azt pontosan kiszámítani és kellőképpen mérlegelni szinte lehetetlen. Az értelmi nevelés kétségtelenül a lelki élet minden megnyilvánulására nagy befolyással van; mindazonáltal nem lehet neki

¹⁴⁾ V. ö. Stern: Psychol. d. frühen Kindheit 321. l.



kizárólagos jelentőséget tulajdonítani. A gondolkodás szerepének a szellem életében való fontossága, illetve ennek tüzetes megvilágítása adhatna feleletet e kérdésre, teljes bizonyosságot azonban ez sem. Az intelligencia érdeklődési körei ugyanis annyira az érzelmi világból nőnek ki s mindkettő annyira összefügg erkölcsi világunkkal is, hogy itt a határokat, illetve az egymásra való befolyás mértékét megállapítani lehetetlen. Megállapítható azonban annyi, hogy az intelligencia fejlődésének kézzelfogható tanulságai, megnyilvánulásának a kísérlet számára is megközelíthető természete a neveléstudomány fejlődésének legbiztosabb alapja. Megállapítható továbbá az, hogy az intellektus fejlődése, illetve fellépése az egyéni életnek bizonyos idejéhez van kötve, az érzésből nő ki, de sok tekintetben fölötte is áll. A tudatosság az intelligencia révén borul erőteljes bimbózásba s az ismereti világ felépítése által erősödik, növekedik önérzetében. Az intelligencia kormányozza az érzést, míg „a gondolat jutalma az érzés” (Eötvös).

Mindeddig szándékosan nem szóltunk az akaratról. Ez azonban nem azt jelenti, hogy az akaratot kevésbé fontosnak tartjuk a szellemi élet többi megnyilvánulásainál. A pszichologia megállapította, hogy a gyermeknél az érzés és az akarat szorosan egybetartoznak, tehát egymástól el nem választhatók. Az elemi érzések a kezdő fokon akarati cselekvésekben robbannak ki. Abban a már említett senso-motorikus stadiumban, amikor az ingerek azonnal bizonyos mozgásokat váltanak ki, már kétségtelenül benne van az akarati elem primitív formában. Az élv és kín alapérzéseinek az akarati oldalon megfelel a kívánság, illetve a törekvés vagy az eltaszító, elhárító mozzanat. Sőt valószínű, hogy az érzésnek és akaratnak megvannak a maga külön fejlődési törvényei, melyek az intelligencia fejlődésével nem mindig egybehangzók s kétségtelen, hogy a nevelés nagy feladatai közé tartozik, hogy a természetes fejlődésnek a lelki élet különböző tünetményeinél való ezt az időbeli divergenciáját finom tapintattal kiegyenlítse.

Az akarat tehát ép oly alapvető lelki jelenség, mint az érzés; minden lelki élményben megtalálható ép úgy, mint az érzésbeli vagy a gondolati elem. Van azonban egy megkülönböztető vonása, amely abban áll, hogy mindig *tevékenységben* nyilvánul. Tudatunk *aktív* része, amely nemcsak speciálisan az

akarati-cselekvések végrehajtásánál lép fel, hanem mindenütt megnyilvánul, ahol a lélek „életéről” lehet szó s egész belső és külső életünket szabályozza. Az akaratnak a tevékenységben, az aktusban való megnyilvánulását formálisnak mondhatjuk. Épen ez az a mozzanat, mely a többi lelki jelenségektől elválasztja s mégis azok lényeges alkotórészévé teszi. Az akaráss minden lelki történés karakterisztikus formája s így helyes az a felfogás, amely szerint, ha az akarati folyamatból elvesszük azt, ami az érzésből és a megismerésből származott, nem marad benne semmi lényeges s így róla csak a másik kettővel kapcsolatban beszélhetünk.¹⁵⁾

Az akarat fejlődése, amint sajátos természetéből is következtethető, átmegy mindazokon a fázisokon, amelyeken az érzés- és a gondolatvilág is átmegy. Sallwürk (i. m. 126.) az akarati aktus fejlődésének hét fokozatát különbözteti meg.¹⁶⁾ A haladási sor felépítése azonban nem látszik elég biztosnak és indokoltnak s nagyon kétséges, hogy a moralitás fokait sikerül-e valaha megállapítani úgy, mint pl. az intelligenciánál. Annyi azonban bizonyos, hogy az akarat fejlődésének általános formája — a cselekvésnek a külső ingertől való fokozatos felszabadulásában, tehát a spontaneitás felé való törekvésben áll. A spontaneitás legkorábbi jelei már az $\frac{5}{4}$ éves gyermeknél mutatkoznak, mikor már ő maga is kisebb feladatokat állít maga elé. A 3 és fél éves korban már a moralitás kezdetei is kimutathatók; ekkor villan fel a kötelesség eszméje, mely olykor, ha rövid időre is, a hajlam fölé kerekedik. Ez az idő tekinthető egyúttal az *öntudatos értékelés* kezdő időpontjának is.¹⁷⁾

Az akarat szerepének a lelki életben való kiemelkedő jelentősége abban a felfogásban nyer megerősítést, amely szerint az akarat, mint öntudatos, mint „erkölcsi” tevékenység, a lelki élet *legmagasabb* fejlődési fokozatát jelenti. Figyelemreméltó dolog, hogy ebben az axiológiai természetű megállapításban a lélektan leghivatottabb művelői (Höfding, Wundt, Jodl) megegyeznek. Más szavakkal kifejezve ez annyit jelent, hogy az

¹⁵⁾ E. v. Sallwürk: Die Seele des Menschen. Psychologische u. pädagogische Grundbegriffe. 1918. 130. l.

¹⁶⁾ E szerint vannak: 1. automatikus, 2. impulsív, 3. instinktiv, 4. reflexmozdulatok, 5. Triebhandlungen, 6. Suggestive és 7. Spontane Handlungen.

¹⁷⁾ L. Stern: Psychol. d. fr. Kindheit 289. és 297. lapok.

ember erkölcsi jelleme csak érzéseinek és intellektusának teljes kifejlődésével alakul ki. „Legmagasabb“ tevékenység csak az lehet, amely az összes többiek fölött, azoknak alapján és segítségével valósul meg. Az erkölcsiség megvalósítása e szerint nem kívülről jövő „norma“, hanem a lelki élet organismusában bennerejlő, bennegyökerező életcél. Benne éri el a lélek legmagasabb tevékenységét, ha pedig ezt soha el nem éri, élete csonka, mint a világtalan emberé.

E tisztán lélektani alapon nyert axiológiai meggyőződésnek a nevelés szempontjából is különös jelentősége van. Az első ez: a nevelés célját a lelki fejlődés szükségképen az erkölcsi akarat létesítésének irányában jelöli ki. Az a körülmény, hogy az erkölcsi jellem kifejlődésének — úgy szólván előfeltétele a lélek többi „tehetségeinek“ bizonyos fokú fejlettsége, távolról sem jelenti azt, hogy az erkölcsi nevelés a kedély és az értelem nevelése után következne. Párhuzamosan halad ez is a többivel s úgy szólván már a csecsemőnél megkezdődik, de kifejezetten előtérbe lép a 3-ik életév után, amikor a gyermek már kézzelfogható tanúbizonyságait adja erkölcsi érzékének. Csakis a lelki élet összes megnyilvánulásainak, az érzésnek, az értelemnek és az akaratnak gondos, a fejlettség fokához illő nevelése adja eredményül a „legmagasabb“ lelki tevékenységnek, az erkölcsős akaratnak a megvalósulását. Ennek a nevelésnek lesz eredménye az értékelés legfejlettebb stádiuma, ahol az erkölcsi habitus az egyén dispositiojává válik, mely őt az értékelésben mindig egységes, az ő álláspontjához méltó magatartásra kötelezi.

Ezzel a mi feladatunk is ki van jelölve. Meg kell vizsgálnunk, hogy milyen útát tesz meg, milyen irányt és fokozatokat mutat az érzés, az értelem és az akarat psychogenetikai fejlődése a legmagasabb tevékenységi forma létesüléséig. A lélek fejlődésének az útja fogja kezünkbe adni a helyes nevelés normáit.

II.

3. Az értékelés, ha lehet a tudatosság kifejlődése előtt egyáltalában beszélünk róla, az ember *önfenntartásának* egyetemes föltétele s mint ilyen ott van az egészen kis gyermeknek, akár csak az ősembernek a cselekedeteiben jóval az előtt, mielőtt reflektálhatna a szellemi működés ezen kiválasztó tevé-

kenységére. Az ártalmast az ellenkezőjétől, a kellemest a kellemetlentől már a legprimitívebb fokon meg kell valami ösztönszerű módon különböztetni. Ezt parancsolja az önfenntartás ösztöne.¹⁸⁾ Ez a megkülönböztető tevékenység a lelki élet egyik alapvonása. Legújabban James formulázta ez elvet a következőképen: az öntudat az elébe kerülő tárgy egyik részére mindig nagyobb érdeklődést fordít, mint a többire és tevékenysége folytonosan vonzó és taszító, tehát kiválasztó jellemű. E tevékenység, mint említettük, az önfenntartásra való törekvés eredménye s a lelki életben az élv és a kín (Lust, Unlust) érzésében jelentkezik. A lélektan már rég eljutott arra a megállapításra, hogy mindaz, ami önfenntartásunkat elősegíti s az ösztöniséggel adott törekvéseinket sikeressé teszi — élvét, kellemes érzést okoz, míg az ellenkező, a gátló mozzanatok — a kín, a fájdalom, a kellemetlen oldalára tartoznak. Az érzés tehát önfenntartásunk sikeres vagy sikertelen voltának a kifejezése a külvilággal szemben.

Azok az érzések azonban, amelyek az önfenntartás sikerességéből fakadnak s amelyek számára ez az értékmérő, bármily fontosak és alapvető természetűek is, nem szolgáltatnak elegendő alapot a szellemi élet továbbfejlődésének megértéséhez. Az emberrel nemcsak az *önfenntartás*, hanem az *önkifejtés* tendenciája is vele születik. Míg az önfenntartás megőrzi az életét s a test és lélek immár megszerzett birtokát s physikailag az anyagcserében, másfelől pedig a táplálkozási és védekezési ösztönben nyilvánul meg, addig az önkifejtés arra törekszik, hogy a megszerzetteken kívül újabb tartalomhoz jusson. Ez utóbbi az előbbin túlvezet s újabb feladatok elé állítja a lelki életet. Ez utóbbihoz azonban már szükséges a reflexio. A reflexio fejlődése, a képzetek mennyiségi és minőségi gyarapodása kétségtelenül nagyban hozzájárul az érzéseknek s azok megnyilvánulásainak fokozatos fejlődéséhez s egyúttal finomodásához. Az érzés fejlődése itt együtt halad az intellektus fejlődésével. A kettő egymásra való hatása, olykor egybeszővődése kiszámíthatatlan. Van azonban az érzés fejlődésének egy oly iránya.

¹⁸⁾ Leben könnte kein Volk, das nicht erst schätzte; will es sich aber erhalten, so darf es nicht schätzen, wie der Nachbar schätzte. (Nietzsche: Zarathustra.)

mely sui generis természetű, amely eredetileg benne gyökerezik s nagyon kevésbé vagy egyáltalában nem függ a gondolkodástól, a képzetektől, tehát az intelligencia befolyásától. Ez a fejlődési tendencia — röviden szólva — az egoizmustól az altruizmus felé vezet s minthogy ennek megvilágítása paedagogiai szempontból is kívánatos, össze kell szednünk azokat a fontosabb megállapításokat, amelyeket e téren a gyermek pszichologia általában az értékelés lélektana összegyűjtött.

A gyermek lelki életére vonatkozó kutatásoknak sikerült eddig megállapítania azt, hogy az egoista és altruista érzelmek egyformán eredetiek s egyik sem vezethető vissza a másikra. A sympathikus érzelmek, kétségtelenül, nagyon lassan fejlődnek s a kora gyermekkorban sokkal több az egoista mozzanat. Ugyanebben a korban azonban az altruista érzések csirái is megtalálhatók. Az „állásfoglalás“ kifejlődésének már említett — Stern-féle — fokozatainál a 3., illetve a 4-ik helyen találjuk a más személyekkel kapcsolatos affektív jellegű érzések (szerepet, gyűlölet; szájalom, segítségre való készség, mások javára való lemondás) megnyilvánulását s még később a szociális egészre kiterjedő érzéseket. A gyermek már három éves korában képes bizonyos mértékben átérezni mások fájdalmát. Az eredeti kegyetlenségről és szívtelenségről szóló felfogás a mesék világába tartozik. Az ilyen nemtelen indulatok felbukkanása többnyire a megértés hiányának a következménye. Az altruizmus érzése az ösztöniségből csak lassankint fejlődik a tudatosság azon fokára, mikor már a saját érdekeinek háttérbe szorításával másokért még áldozatokat is tud hozni. Azonban ez is elég korán mutatkozik s a harmadik évtől kezdve bizonyos öntudatos, tevékeny altruizmus tapasztalható.¹⁹⁾ Spencer úgy találja, hogy a sejtmegoszlás nemtudatos processusától a faj jóléteért hozott öntudatos áldozatokig egy lassú, fokozatos fejlődés állapítható meg, mely végül is eljut az önfeláldozásig, mely e szerint ép oly eredeti tevékenysége a léleknek, mint az, amely az önfenntartásra irányul.

Talán elég az adatokból. Egy dolog kétségtelenül megállapítható és pedig az, hogy az érzések fejlődése lassan, de biztosan a sympathikus érzelmeknek az egoista érzelmek mellett

¹⁹⁾ V. ö. Stern: Psychologie der frühen Kindheit. 284. 237. 342. lapokat.

való előnyomulását mutatja. S noha a fejlődés teljessége, a mások lelki világába való teljes beleolvadás, a mások érzelmeinek és gondolatainak igazi átérzése és együttgondolása (Einfühlung, Eindenkung) a tapasztalat szerint csak a pubertas ideje után mutatkozik, de feltűnő nyomai megtalálhatók már a korábbi években is.

A nevelés feladata e téren világos. A gyermek lelkében felcsillanó sympathikus és altruista érzelmeket ápolni és erősíteni kell. Hogy a nevelés esetleges túlkapásai károsan ne befolyásolják a fejlődést s nehogy téves vágányra terelődjék az érzésvilág kialakulása, arról gondoskodott a természet, mely a gyermekbe bizonyos egészséges önzést oltott. Az érzésvilág ilyen irányú fejlesztése emberi kötelesség s a társadalmi együttélés nélkülözhetetlen feltétele. E tekintetben még nagyon hiányos nevelésünk, pedig az ellentétek zűrzavarában az altruizmusra való nevelés az, amelytől a társadalom megújódását várhatjuk.

Másfelől pedig, ha csak tisztán az egyest is tekintjük, az érzések minél harmonikusabb kifejelesztése nélkülözhetetlen. Az érzések fejlettségének bizonyos magaslatra teremti meg azt a lelki habitust, amit kedélynek nevezünk. Hogy ennek milyen jelentősége van az ember életében, aligha kell hangsúlyoznunk. Nyugodtsága és emelkedettsége mindenesetre az összes lelki jelenségek harmoniájától függ. Ennek megteremtésére pedig ismét a nevelés lehet nagy befolyással.

III.

4. Az egyéni fejlődés fázisai legszembetűnőbben az *értelmi* fejlődésnél állapíthatók meg. Az öntudat, mely először csak homályos érzés alakjában jelentkezik a fokozatos erősödés folyamán mindinkább az értelmiség síkjába kerül. Az intelligencia fejlődése az öntudat izmosodása, sűrűsödése, megszilárdulása szemben a külső világgal s általában mindavval, ami tőle idegen. Amit az érzés csak sejt, azt az öntudat, az intelligencia fejlődésével felemeli a tiszta megismerés körébe. Maga az öntudat csodálatos keveréke az ember összes lelki tevékenységeinek. Benne van a mi érzelmi világunk jellegzetes színezete, benne annak a viszonynak a tudata, amelyben embertársainkhoz és a világ többi relációihoz állunk s benne van végül a ma-

gatartás szabálya, mely megmutatja, hogy miként *kell* viselkednünk a világgal szemben s milyen cselekedeteket kell végrehajtánunk. Ez alkatrészek komplikáltsága mellett is megvan zárt egysége, mely a maga módja és minősége szerint állandóan méri a világ eseményeit s a mérleg kibillenését azonnal egyensúlyozza. E cselekedeteiben kétségtelenül értelmi fejlettsége és habitusa alapján dönt. Nem kisebbítjük az érzés fontosságát; a lélek emotionalis életének, az érzésnek és az akaratnak is megvan a maga speciális karaktere. Kétségtelen azonban, hogy az erkölcsiség is ott valósul meg a maga teljességében, ahol az észszerűség és a helyes belátás is megvalósul a cselekedetben.²⁰⁾ Vannak ugyan erkölcsös emberek a kevésbbé intelligensek között is és viszont szomorú igazság, hogy vannak típusok, melyeknél a szoros értelemben vett intelligencia mellett az erkölcsi érzés eltompulását látjuk. Bizonyos, hogy a társadalmi építő munka tekintetében az előbbiek ezerszer többet érnek, mint az utóbbiak. Az intelligencia moralitás nélkül romboló is lehet, de teljes és tökéletes moralitás sem képzelhető az intelligencia magas fejlettsége nélkül. Éppen azért, mikor intelligenciáról beszélünk, ez alatt nemcsak a gondolkodásnak szoros értelemben vett lefolyását, szóval a tisztán értelmi munkát kívánjuk érteni, hanem az embernek azt az egész habitusát, azt a dispozióját, amelynek segítségével tájékozza magát az események között, *megítéli* nemcsak a dolgok logikai összefüggéseit, hanem a saját maga — bizonyos adott esetekben való állásfoglalásának helyességét vagy helytelenségét morális szempontból is. Intelligens embernek kívánjuk nevezni e szerint azt, aki nemcsak „eszes“, hanem akinek ez a dispoziója egész, az élet minden megnyilvánulásaira vonatkozó magatartását meghatározza, azt, akire nézve a gondolkodás, a szorosan vett „értelme“ csak hasznos eszköz arra, hogy a maga intelligens, érzésvilágától és morális karakterétől meghatározott céljait megvalósítsa. Elképzelhetetlen tehát, hogy a helyes tapintattal és módszerrel végzett értelmi nevelés ne legyen hatással a gyermek erkölcsi érzületére, különösen, ha sohasem tévesztjük szem elől nevelői munkánkban sem, hogy a gondolkodás fejlesztése mindig magasabb etikai

²⁰⁾ V. ö. Bartók György: Az erkölcsi érték philosophiája 1911. 118—124. és 131—133. l.

célok megvalósításának eszköze. Az igazság lehet kegyetlen, de erkölcstelen sohasem. Az igazi szellemiség egyúttal az igazi erkölcsiség s azért az öntudatos gondolat értéke életünk minden megnyilvánulására nézve megbecsülhetetlen.

5. Hogy az értelmi és erkölcsi nevelés lélektanilag és a fejlődés szempontjából is szoros összefüggésben állanak egymással, arra nézve pozitív bizonyítékot nyújthat annak megállapítása, hogy az intelligenciának a fejlődés közben mutatkozó nagy elváltozásait az erkölcsi habitusnak is az előbbivel párhuzamos elváltozásai, illetve fejlődési stádiumai kísérik. S ez természetes is, mert nem szabad felednünk, hogy az értelmiség kifejlődése tulajdonképpen az öntudat izmosodása, az öntudatnak a külvilágtól való elszakadása, a körülöttünk levő dolgok értelmének fokozatos megismerése s ennek alapján való megbecsülése és megítélése. Az értelem munkájának a célja a világot alkotó tárgyak és összefüggések jelentésének lehető teljes átértése. A figyelem, a beszéd kifejlődése, a gyermek illúziói, phantasiája, majd a szoros értelemben vett értelmi műveletek (fogalomalkotás stb.) mind az intelligencia megnyilvánulásai s mind az előbb említett cél szolgálatában állanak. A megismerés fejlődése tehát lényeges heurisztikus elv az erkölcsi megítélés kialakulására nézve. Minél inkább növekszik az értelem alkalmazkodó képessége a környezet által elébe dobott újabb jelentések appericiálásához — mert hiszen a megismerés a szellem és a külvilág egymással való érintkezésének a következménye — annál inkább erősödik benne az az értékelő funkció, mely a nyert belátások alapján a maga sajátosságának s a tőle különböző dolgokhoz való viszonyának helyes megértésére és megbecsülésére vezet. Az értelmiség kifejlődésének kezdete meglehetősen belevesz a kezdeti stádiumokat általában jellemző affektív-volitionalis lelkiállapotba s noha már a beszéd képesség második fejlődési stádiumában lehet szó bizonyos szavak, illetve bizonyos szóval megjelölt tárgyak jelentésének helyes felismeréséről, ez még csak nagyon korlátozott és primitív megnyilatkozása a szellemiségnek.

A szellemiség fejlődésének kezdetéről tulajdonképpen ott lehet szó, ahol az értelem alkotásai bizonyos célszerűséget mutatnak, amikor a gyermek — még szinte öntudatlanul — bizonyos célokat akar értelmi tevékenységével megvalósítani. *Ach*

ezt „determináló tendenciának“ nevezi s a psychologusok általában elfogadják azt, hogy az intelligencia fejlődése párhuzamos a determináló tendencia erősbbödésével, ami annyit jelent, hogy minél értelmesebb a gyermek, annál inkább állítja bizonyos célok elérésének szolgálatába összes tevékenységeit. Ez a céltudatosság garantálja, hogy a gondolkodási elemek értelmes összefüggésekké váljanak. A szellemi működés előbb említett tendenciája sokszor már a gyermekkorban bizonyos irányban állandósul s így alakulnak ki a gyermekkor egyes korszakainak vezető eszméi, ideáljai, amelyek vizsgálata már eddig is sok adatot nyújt az értékelés fejlődésének megállapításához.

A determináló tendencia következtében már elég korán kialakul az erkölcsi habitusnak kezdetleges, de már a lényegét sejtető megvillanása, mikor pl. bizonyos feladatok elvégzését a gyermek szinte kötelességének tartja. Különösen a 4-ik és 6-ik év között, tehát akkor, mikor az értelmiség a külvilággal szemben egyre hűvösebb lesz, mikor a csökkenő subjektivitás és a fokozódó tárgyiasítás már olykor az ismereti anyag logikai feldolgozására is képes, ekkor mutat a gyermeki jellem is szembeszökő elváltozásokat, amikor is az önfegyelmzésnek és az önuralomnak kétségbevonhatatlan megnyilvánulásaival találkozunk.

A célkitűzés tudatosságának erősbbödése együtt jár a gyakorlati érzék fejlődésével. A gyermek az önfenntartás parancsát követve, önkifejtését is a praktikus, az utilista célok irányában determinálja. Mikor eljut cselekedete hasznosságának tudatáig, akkor már vége a naiv gyermekornak. A játék kezdetben még nem ismeri ezt az utilista mozzanatot s ez a céltalansága, ez az „önmagáért valósága“ adja meg utolérhetetlen varázsát s jellemzi egyúttal a gyermek lelki életét érintetlen tisztaságában. Az utilismus erősbbödő tendenciájának felel meg az érdeklődés objektív foka, amikor a tárgyak az érdeklődést nem subjektív hatásuknál fogva, hanem tárgyi értékükönél, sajátos tartalmuknál fogva keltik fel.²¹⁾ Ez a gyakorlati tevékenység kora. Az intelligencia fejlődésének e praktikus mozzanatai

²¹⁾ V. ö. Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana, 1908. Itt „Az érdeklődés fejlődése“ c. szakaszban az érdeklődés következő öt fokát találjuk: 1. az érzéki, 2. a subjektív, 3. az objektív, 4. az állandó, 5. és a logikai érdeklődés fokozatait.

a gyermek erkölcsi magatartásában is észrevehető, amire az iskolai élet számos példát mutat. Az intelligencia fejlődésében, mint általában az egyén egész fejlődésében forduló pontot jelöl a pubertás jelentkezését követő idő.

Kétségtelen, hogy már a praktikus intelligencia stadiumában mutatkoznak olyan jelek, melyek arra engednek következtetni, hogy az az illető nemcsak külső sikerek, hasznos célok szolgálatában áll, hanem örömet leli a szellemi munkában is. A valódi intellektualitásnak ez az igazi jellemzője azonban öntudatosan az u. n. ifjú korban lépik fel. Ekkor jelentkezik a szellemi munkában való öröm „um seiner selbst willen“. Ennek előfeltétele 1. a tárgyi világ megismerésének minél nagyobb biztonsága és 2. a tárgyi világ meghódításának lépésről-lépésre való átérzése. A praktikus intelligencián épül föl a theoretikus intelligencia,²²⁾ mely az objektivitás és subjektivitás harmonikus kiegyenlítődésén alapszik. Erkölcsileg a mások lelki világának átértése és értékelése egyfelől az önzetlen és minden praktikus célzattól mentes humanizmusban, másfelől pedig az erkölcsös cselekedetnek önmagáért való megtevésében nyilvánkozik meg.

6. Tekintsük meg már most közelebbről, hogy az intelligenciának, mint a lélek egyik tevékenységének, melyek a sajátos megkülönböztetői? Az intelligencia — mint láttuk — bizonyos sajátos célok megvalósítására törekszik. E célok egyeznek a szellemi élet általános céljaival, azonban nem egyedüliek és nem kizárólagosak. Az intelligencia csak eszköz s minden nagy jelentősége mellett is az egyénben csak bizonyos részcélokat valósít meg. A „puszta“ intelligencia sokszor ellentétbe kerül az egész ember belső habitusával, sőt akadály is lehet valamely cél spontán megvalósításának. Ritkán jelentkezik ugyan elszigetelten, de ilyenkor általában nem is képviseli híven a léleknek azt a törekvését, mely az intelligencia által bizonyos nemesebb tartalmat akar megvalósítani. Az intelligencia értéke is tehát attól a tartalomtól függ, amely az ő segítségével kifejezésre jut. Sajátos tevékenysége a tartalmi világ jelentéseinek megértése és elrendezése s az így megértett világhoz való viszony megítélése. E feladatok megoldására csak akkor képes, ha nemcsak magát a puszta logikai gondolkodást értjük rajta, hanem

²²⁾ V. ö. Stern: Die Intelligenz der Kinder etc. 37. l.

mindazt, ami ideális, azaz ami az öntudat fényes terében jelentkezik.²³⁾ Ezek pedig a jelentések. A jelentések tartalma különböző. A lelki fejlődés szempontjából igen nagy részük tartalma az érzéki adatokban gyökerezik. Ide tartoznak tehát az érzéki adatok is s mindazok az átalakulások, melyeken keresztül mennek. Az értelmi munka tehát a következő fokozatokon megy át: 1. az érzéki képek, 2. a képzelmi alkotások, 3. a fogalmiak és 4. az alanyi összefoglaló funktiók fokozatain.²⁴⁾

Ha azonban az értelem munkáját a tudatfejlődés általános szempontja alá helyezzük, akkor az előbbi fokozat némi — bár nem lényeges, — változást szenved. A megismerés a tudat és a világ szembekerüléséből, illetve e viszony felismerésének helyességétől függ. Bizonyos, hogy az értelem dolgozik akkor is, tehát már az első években, amikor a tudat és megismerendő tárgy között olyan vaskos köd gomolyog, mely — úgy szólva — meghamisítja a valóság logikai alkatát. A fejlődés ezen stadiumait figyelembe véve megkülönböztethetünk általában:

1. az illusiók körében mozgó tudatosságot (Illusionsbewusstsein),²⁵⁾
2. a phantasia fokát és végül
3. az objektív értelmi fokot, mely ismét a) az érzéki képek szemléletében, b) a tárgyas (intentionális) gondolkodásban és c) a problémák felvetésének kritikai korszakában, az igazság keresésében jelentkezik.

Ad 1. Az Én és a Nemén elválása, mely már magában a fejlődés bizonyos fokát mutatja, még távolról sem foglalja magában az én-tudat és a tárgy-tudat megkülönböztetését s így a kezdő fokon az élmények subjektivitása, illetve objektivitása közötti különbség sincs meg. A gyermek értelmi tevékenységében még nincs az ideális a reálistól megkülönböztetve. Reá nézve a legsubjektivebb élmény is ép oly reálitás, mint pl. az evés. Ez az illusio kezdetben tökéletes s a gyermek számára kimeríthetetlen öröm forrása. Minél inkább megismeri a reálitást, annál inkább kell éreznie azt a sok akadályt, mely körülveszi.

Ad 2. A phantasia már átmenet az illusiók világából a

²³⁾ L. Böhm K.: *Ember és Világa* IV. K. 110. l.

²⁴⁾ L. u. ott.

²⁵⁾ V. ö. W. Stern: *Psychol. der frühen Kindheit* 185—192. l.

valóság megismeréséhez. Az újabb lélektan felismerte a valóság-élmények és a phantasia-képek egymásra hatását. A phantasia tevékenysége következtében az érzéki vonások egységbe kerülnek, megvilágosodnak, érthetővé válnak. Az előbbi korszak illuzionismusa állandóan fog s mindinkább közeledik a realitás felé. A phantasiát ugyan még nem kötik a külső tárgyak, mint pl. a szemléletnél s innen magyarázható felülmulthatatlan spontaneitása, mely logikai szempontból még kezdetlegesnek mondható, de a szellemi fejlődés szempontjából nagy haladást jelent. Ez adja meg a szellemi önállóságot, mely a fölfedezés és alkotás munkájában jelentkezik. A phantasia tevékenysége, — mint Meumann igen helyesen megjegyzi — nem merül ki a robinzoniádák appericiálásában, hanem a beleérzés és alkotás tevékenységét kelti életre, mely már a szellemi működés magasabb faja.²⁰⁾

Ad 3. A fejlődés harmadik fokát jelzi a tárgytudatnak az illúziók és a phantasia ködéből való kibontakozása. A megismerés kialakulásának egész fejlődésére nézve jellemző az öntudat és a tárgytudat fokozatos különválásának processusa, mely együtt jár a subjektív-érzelmi életnyilvánulásoknak — a megismerés objektív oldalának növekedésével szemben való apadásával. Megindul az öntudatos megismerés szellemi munkája, mely elsősorban az érzéki képekre, a szemléleti tárgyakra irányul. A megismerés tulajdonképpen egy aktus, egy ráirányulás egy tárgyra. Ezt nevezik intentionak. Természetes, hogy a fejlődő értelmiség ezt a tárgyat elsősorban a keze ügyébe eső dolgok közt keresi. Az oktatás itt lép be, mint ható tényező a gyermek szellemi világának kifejlesztésébe, azért kezdetben túlnyomóan szemléleti. Innen meríti az ismerő tevékenység azt az anyagot, mely alapul szolgál a fogalmak kialakítására. Ez a logikai munka azonban, mikor az öntudat már válogat az adott szemléleti anyagban, egy magasabb foka a szellemi munkának. A szemlélet schemái lassankint elmaradnak vagy legalább is fontosságukból veszítenek, s a fogalom fejlődésére nézve szinte jellemzővé lesz a szemléletiség háttérbe szorulása az absztrakt-fogalmival szemben.

A szellemi munka legmagasabb fokát jelzi az ifjúnál az,

²⁰⁾ L. Meumann: Abriss etc. 183. l.

amikor nem merül ki pusztán a fogalomalkotásban, hanem ítéleteket alkot, amelyek egyúttal a tárgyi világgal és az emberekkel szemben való állásfoglalást mutatják. Ebben a munkában a subjektív-érzelmi elemnek ismét jelentékeny szerep jut a szorosan vett értelmi munka mellett. Az egyén öntudatossága, reflexiójának megizmosodása arra készíti, hogy értékítéleteket alkosson a vele szembenálló világról. A szellemi forrongásnak, a legerősebb lelki konvulzióknak kora ez, amikor az ifjú keresi a maga helyét, jelentőségét és értékét a világban. Ezt a kort a lélektan igen találó elnevezéssel kritikailag reflektáló stádiumnak nevezi.²⁷⁾ Ez a kritikai „ösztön“ kezdetben egyes dolgokra Alters- und Begabungsunterschiede bei Schülern. 1911. 96. l.

és eseményekre irányul, lassankint azonban a dolgok végső okát fürkészi, a lét problémáit kutatja vagyis igyekszik magának világnézetet teremteni. Az igazság keresése, mely először mindenütt „a magam igazsága“ volt, lassankint a dolgok viszonyaiban rejlő objektív igazság felé fordul. Ez a philosophiai vonás primitívebb vagy tökéletesebb formában rendesen mindenütt felvillan a férfikor kezdetén.²⁸⁾ Az igazságnak ez a mohó keresése azonban csodálatosképen nem tisztán az intellektuális érdeklődésből fakad, hanem ennél sokkal mélyebben fekvő okai vannak, amennyiben az emberi szellem szabadság utáni vágyában, tehát moralitásában gyökerezik.

IV.

7. Előbbi fejtegetéseinkből az tűnt ki, hogy az affektív-emotionalis megnyilvánulásoknak, bármily szoros kapcsolatban állanak is az intelligenciával, vannak a gondolkodástól független elemei. A szellemi életnek az akarat útján való megnyilvánulásai nemcsak az értelem munkájától, hanem az érzésektől is különböznek; az utóbbi a tudat állapota, míg az akarat egész más. Ha az akaratot a szellemi önfenntartás formái aktusának tekintjük, akkor általában azt a komplex lelki tünetmenyt kell értenünk rajta, mely az érzésvilág és az értelem helyes összehatása folytán keletkező cselekedetnek az előbbi tényezők alapján, de egészen a maga sajátos útján való megvalósítását eredményezi.

²⁷⁾ V. ö. J. Cohn és Dieffenbacher: Untersuchungen über Geschlechts-

²⁸⁾ Stern: Die Intelligenz der Kinder etc. 44. l.

Hogy az akarat, vagy mondjuk, erkölcsi habitus más, mint akár az intelligencia, akár az érzés, arra elég példát nyújt a tapasztalat, ahol elég ritkán látjuk a szellem összes életjelenségeinek harmonikus összeműködését. Ez meg is érthető azok lélektani alkatából. Az intelligencia általános jellemzője az alkalmazkodás. Stern definitiója szerint: az intelligencia általában az egyénnek ama tehetsége, hogy gondolkodását mindig az új követelményekhez alkalmazza; tehát az általános alkalmazkodó képesség az élet új feladataihoz és föltételeihez.²⁹⁾ Kissé egyoldalú, de alapjában véve helyes meghatározás, mely az értelemnek elsősorban a megismerés tevékenységében kifejtett, praktikus munkáját domborítja ki. Míg tehát a „puszta“ intelligencia örökös alkalmazkodás a realitás által állandóan elébe vetett feladatokhoz, addig a morálítás csak egyhez alkalmazkodhatik: az erkölcsi törvényhez. Innen a nagy ellentét, mely egyfelől az önfenntartás parancsa, másfelől a lelkiismeret szavának megalkuvást nem ismerő szava közt fennáll. A valódi intelligencia, az emberileg elképzelhető legmagasabb fokon, túl van ugyan ez ellentéten, mert önmagát valósítja meg az erkölcsi cselekvésben.

A mindennapi élet azonban általában az értelmiség és a moralitás küzdelmét mutatja. Minden cselekedet valamely szükségletből fakad. Ez a szükséglet az öntudat érzésbeli állapotában elváltozást idéz elő. Ekkor lép közbe az értelem megfontoló munkája, mely a hiányérzettől ösztönözve, a maga részéről is felismeri a szükségletet s a kielégítés módján gondolkodik. A cselekedet e szerint az érzés indítása alapján, az értelmi reflexio eredményeként jön létre s így benne van az egész ember. Hogy azonban *erkölcsös* cselekedet létesüljön, az feltételez valami olyant, ami sem az érzésben, sem az intelligenciában, sem az akarat puszta formájában nincs benne s épen ez a többlet az, amit erkölcsi habitusnak vagy jellemnek nevezünk. Megállapítható tehát, hogy a cselekedet erkölcsös volta olyan novum a lelki életben, amely noha lelki tevékenység, mégsem bontható föl maradék nélkül lélektanilag. E megállapítás paedagogiai tanulsága az, hogy az akaratot is kell nevelni és pedig nemcsak pusztán abból a szempontból, hogy a lelki élet szűnyadó erőt

²⁹⁾ V. ö. Stern: Die Intelligenz der Kinder. etc. 2. l.

tettre serkentsük, mint ezt pl. Binetnek egyébként érdekes kísérletei teszik,³⁰⁾ hanem hogy az erkölcsi jellem kialakulását is elősegítsük, amennyiben lehet. Minthogy pedig a jellem az összes lelki tevékenységek együttes eredménye, felmerülhet a kérdés, hogy vajon az érzések vagy az értelmi nevelés útján férközhetünk-e inkább a moralitás közelébe. A kísérletek, melyeket bizonyos akarati cselekvések véghezvitelénél alkalmaztak, arra tanítanak, hogy az érzésekre gyakorolt befolyás még nem elegendő az akarat kitartásának fejlesztésére s csak átmenetileg hat jótékonyan az akarat erősítésére. Ez utóbbi a tartós begyakorlás által érhető el.³¹⁾ Az erkölcsi nevelés sok más vonatkozásainak kiderítésére a kísérleti paedagogia még semmi feleletet nem tud adni. Meg kell tehát kísérelnünk az erkölcsi akarat kifejlődésének általános menetét vázolni, hogy erre a kérdésre csak némileg is kielégítő feleletet kaphassunk.

8. Az erkölcsi fejlődésre vonatkozó adatok nagyon hiányosak. Az emberi lélek annyira benső és individuális sajátága az ő morális habitusa, hogy a kísérlet és a megfigyelés számára szinte megközelíthetetlen. Már láttuk, hogy az intellektuális élet fejlődésében legkönnyebben megfigyelhető stadiumok az erkölcsi értékelés elváltozásaira is lényeges hatással vannak. Az erkölcsi tudat kifejlődésében általában három fokot különböztetünk meg: az önfenntartás, az önuralom és az erkölcsi önállóság fokozatait. Mindenik végig kísér az életen, mind háromra szükségünk van részben a természeti kényszerűség miatt, részint magasabb céljaink elérésénél. Az önfenntartás kezdetben az egyetlen cél. Ennek ösztöne már a gyermeknél is megvan; később az ösztönből az akarásnak öntudatos törekvése lesz. Abban a korban, amikor az öntudat még nem ismer célokat, legfennebb azokat, amelyek a táplálkozás és mozgás közvetlen szükségleteinek kielégítésére szorítkoznak, az ösztönös életnek ebben a primitív formájában, az erkölcsiségnek még nyoma sincs. Az önfenntartás is, mint erkölcsi cél, már a tudatos élet bizonyos fejlettségét föltételezi. Általában a negyedik év kezdetével tűnnek fel a gyermek életében olyan mozzanatok, melyeknél az erkölcsi érzés csírája sejthető. Ekkor már tapasztal-

³⁰⁾ L. Binet: Az iskolás gyermek lélektana. 287. stb. lapok.

³¹⁾ L. Meumann: Abriss etc. 207. l.

ható, hogy a figyelmeztetés és a kritika, amellyel a gyermek cselekvéseit kísértük, talán a megszokás folytán lassankint önkritikává fejlődik s időnkint már felvillan a lelkiismeret szavának befolyása. A 4-ik és a 6-ik év között a gyermek pillanatnyi hatásoknak ellenáll s ez annyira fejlődik nála, hogy az önuralom bizonyos fokát valósítja meg. Sőt már a negyedik év előtt tapasztalták az egoizmus és az önmegtagadás harcát, ami már határozottan az erkölcsi tudat derengésének egyik jele. Különösen mutatkozik ez akkor, ha a gyermek képes magának már célokat kitűzni, ha a már említett „determináló tendencia“ kezd benne gyökeret verni. Ha a cél elérése összeütközik hedonista mozzanatokkal s mégis győzedelmeskedik, akkor lehet már a kötelességérzet felébredéséről beszélni. A kötelesség speciális tartalma itt még természetesen nem jön számításba s az is mellékes, hogy a feladatot maga tűzte-e ki magának vagy más róta reá. Elég az, hogy a feladat célgondolata imperativussá lesz a gyermek számára s föltűnik benne a morális „Anlage“, amelyet — mint Stern megjegyzi, a nevelés fejleszthet, erősíthet, de nem teremthet.³²⁾ Itt, az önuralom, az önmagának parancsolni tudás kezdeténél kell keresnünk az erkölcsiség csíráját. Höffding ezt az átalakulást a következőképen jellemzi: míg az önfenntartás elsősorban a külső ellenállások legyőzésén nyugszik, az önuralom a saját belső természetünkből származó ellentétek legyőzését jelenti.³³⁾

Az önfenntartás sikeressége, valamint az önuralom megerősödése mind arra szolgál, hogy az emberi szellemet felszabadítsák egyfelől a természeti kényszerűségből, másfelől az emberi lélek belső ösztönössége folytán ránehezedő gátaktól. Csak az önállóság eme fokán beszélhetünk az erkölcsi tudat teljes megvalósulásáról.

Az akarat fejlődésének iránya tehát a kényszerű reflexstől az öntudatos spontaneitás felé halad. Az öntudat erősbbödése mind hatalmasabb gátja lesz a cselekvés ösztönszerű, az inger után való közvetlen végbemenésének. Ugyancsak az öntudat növekedése folytán az akarat lassankint megszűnik az önfenn-

³²⁾ Az adatokat Stern többször idézett művéből (*Psychologie der frühen Kindheit*) vesszük.

³³⁾ V. ö. H. Höffding: *Ethik* 1901. 212. 1.

tartás pusztá formája lenni. Minél gazdagabb lesz az a tartalom, amely az akarat útján megvalósul, annál inkább képes ez utóbbi saját belső tartalmával harmoniába kerülni úgy, hogy a fejlettség bizonyos fokán csak olyat tudunk akarni és cselekedni, ami lelkünk legbensőbb lényegéből fakad. Ez a harmonia már magán hordja a moralitás jegyét s az erkölcsi erények egyik legfontosabbikát: az őszinteséget valósítja meg. A tiszta moral azonban ott valósul meg, ahol az őszinteséget az erkölcsi törvény irányítja. Mikor öntudatára ébredünk annak, hogy az erkölcsnek megalkuvás nélkül való teljesítése a legfőbb feladat s ezt képesek vagyunk a jó cselekedetben meg is valósítani, akkor éri el a szellemiség a maga totalitását. Ebben a fejlődési processusban az intelligenciának igen nagy szerep jut s az *önismerés* nehéz útjai vezetnek el a legfőbb igazságok megismerésére. Az olyan intelligencia, mely a szellemiség lényegét az erkölcsiségben ismerte fel, s minden tevékenységét ez irányítja, megszűnik eszközzé lenni minden egyébre nézve, a moralitást kivéve.

Az erkölcsiség igazi alakja csak az intelligencia teljes ki-fejlődésének fokán áll elő.³⁴⁾ Ezen a fokon valósítható meg az erkölcsi szabadság, mert csak itt ismerjük fel az erkölcsi törvényben szellemiségünk legértékesebb tartalmát. Ez a megismerés a „lelkiismeret“. Lelkiismeretes lehet valaki a legköznapi cselekedetek végrehajtásában s kétségtelen, hogy ez is jellemző lehet az illető erkölcsi habitusára. A lelkiismereti tevékenység azonban akkor válik igazán erkölcsivé, ha a kötelesség formai ideáját a jó cselekedet erkölcsi tartalmával is képes kitölteni.

9. Lelki életünk fejlődésében három réteget különböztetünk meg s ezeket a fejlődés teleologiai szempontjából tekintve megállapítottuk, hogy az érzés fejlődése a sympathikus érzések felé, az intelligenciáé a primitív érzéki szemlélettől a saját lelkünkben és a külvilág összefüggéseiben rejlő jelentések megragadására, míg végül az akarat tartalmilag a jó cselekedet megvalósítására irányul. Három értéket nyertünk, melyek megvalósulása a lélek kifejlődésével — úgy szólván — adva van az együttérzést, az igazság megértését és megismerését, mely

³⁴⁾ V. ö. Bartók György I. m. 133. stb. lapok.

szabadokká teszen bennünket az erkölcsiség által. E három érték felé mutat a fejlődés tendenciája; ezt mutatják azok a lelki diszposíciók, melyeknek csírái a gyermeki lélek életében s későbbben is állandóan kimutathatók. Nem üres szó tehát az, hogy tulajdonképpen minden akarás értékek megvalósítására irányul s nem vonható kétségbe az sem, hogy az értékek megvalósításában az érzések és a megismerés szolgáltatják a jó cselekedet létrejövéséhez szükséges anyagot. Az említett három érték tehát nem tekinthető a maga elszigeteltségében, hanem egymásra utalnak s egymást kölcsönösen kiegészítik és föltételezik.

Maga az a tény, hogy a szellemi élet ősi diszposícióiban bizonyos értékeszmék megvalósulásának alapfeltételét, illetve lehetőségét véltük felismerni, kétségtelenül magyarázó elvül szolgálhat a lelki fejlődés megértésében. Az axiológiai szempont azonban ott kezdődik, ahol a szellemi élet különböző megnyilvánulásait bizonyos rangfokozatba vagyunk képesek állítani az elérhető legmagasabb cél szempontjából. A lelki életnek a fejlődés sorrendjében, de egyúttal értékelméleti szempontból is legmagasabb megnyilvánulása az egyén jellemétől meghatározott, öntudatos cselekvés, mely ha az erkölcsi jó eszméje által sajátosan is meg van határozva, — úgy kiemeltük azt a qualitative legértékesebb tartalmi vonást, amelynél magasabbat nem tudunk kimutatni.

Mindebből a neveléstudomány két irányban nyerhet okulást és irányítást. Megtanulhatja egyfelől azt, hogy a lélektani megfigyelés a szellemi élet különböző területein tényleg megtalálja azokat a lehetőségeket, amelyek értelmében az érzelmeink az egoizmustól az altruizmus felé, az intelligencia az érzékitől és szemléletitől az absztrakt felé, az akarat pedig a kényszerű reflexstől az öntudatos spontaneitás felé halad. Ez az ontologico-axiológiai sorozat, melyet a psychogenesis tényei mutatnak, azonban megtanított egyúttal arra, hogy a fejlődés legmagasabb stádiuma az öntudatos akarat, melyhez ha hozzácsatoljuk, mint tartalmi vonást, a „jó” értékeszméjét, megkapjuk az erkölcsiséget, mint a lelki fejlődésnek s így a nevelésnek is egyetlen célját. Minél inkább közeledünk a fejlődés folyamán az erkölcsi értékeszme felismeréséhez, annál inkább fogyóban van a psychogenetikus fejlődésnek kauzális-ontológiai aspektusa s előtérbe nyomul a teleológiai és az értékelméleti szempont.

Megjegyzendő azonban hogy a fentiekben általánosságban vázolt fejlődési tendenciák még egy oly mozzanatot is rejtene³⁵⁾ magukban, amely óriási befolyással van rájuk. Ez az *egyéniiség*, amelyből kinőnek s amelyhez hozzátapadnak. Az újabb lélektani kutatás evvel a paedagogiai „crux”-szal is felvette a küzdelmet;³⁶⁾ a teljes győzelmet azonban e téren, a lélektani eredmények minden sikeressége mellett is, csak a helyes paedagogusi intuitio nyerheti meg. Az egyéni adottságok lehetősége és kombinációja kimeríthetetlen s ezen csak valamennyire segít a típusok helyes felismerése. Az egyes dispositiók, melyek az egyén törekvéseinek egyes rész céljait vannak hivatva megvalósítani, mint „feszült íjjak” ott vannak már a szellemiség szunyadásában s bizonyos célok elérésére már be vannak állítva (Gerichtetsein) és fel vannak szerelve (Gerüstetsein).³⁶⁾ A paedagogia helyes álláspontja itt csak az lehet, amelyen halad is, hogy az egyéniiséget meghatározó dispositiókat a maga idején felismerje, mint az orvos a betegséget s munkáját ahoz szabja.

A nevelésnek tehát kötött marsrutája van. Ez azonban nem teszi fölöslegessé az értékelméleti szempont kellő érvényesülését. A nevelésben a kauzalis ill. ontologiai szempontok a teleologiai ill. az axiologiaitól való elválasztása lehetetlen. Ez azonban nem jelentheti a nevelés munkájának reménytelenségét. A kitartó türelem és gyakorlat, bizonyos céloknak szívós szemmel-tartása nemcsak physikai nyomokat hagy, hanem igen gyakran a lelki dispositiókat is átformálja. A nevelés mozgatója tehát igenis bizonyos értékek megvalósíthatásába vetett rendíthetetlen hit kell, hogy legyen. Azért a nevelésnek mindenkori célja az, hogy az egyéniiségeket a legmagasabb értékek hordozójává fejlessze ki. Ezt általában úgy lehet röviden kifejezni, hogy a nevelés az egyéniiséget személyiséggé kell, hogy tegye. Hogy a „személyiség” fogalmát milyen speciális tartalommal töltjük ki, az az értékelés álláspontjától függ. Reánk nézve elsősorban az a fontos, hogy a személyiség elvében a lelki fejlődéshez alkalmazkodó nevelési céloknak értékelméleti substratumát, illetve aspektusát ismertük fel.

³⁵⁾ L. W. Stern: Die differentielle Psychologie etc. 1911.

³⁶⁾ L. W. Stern: Die menschliche Persönlichkeit 1919. 70. l.

Schnellernél a személyiség vallás-erkölcsi jellem. A Herbart-féle nevelési célt ő a „vallás-erkölcsi” fogalmával határozza meg közelebbről. Az erkölcsi és vallási ugyanis szerinte korrelat fogalom. „Feltétlen érték van bennünk — úgymond — s ha ezt forrása szerint tekintjük: vallásosak, ha következménye szerint nézzük: erkölcsösök vagyunk.” Minden ember egy isteni célgondolat, amelynek alapján az egyes feltétlen értéket nyer a fejlődés folyamatában. Ezt a hivatást jelző isteni célgondolatot kell az egyesben megkeresni s ezt a jobb Ént, mint elsőrangú energiát kell domináló állásra juttatni. Ennek állandó és átható uralkodása alapján az egyéniségben egy vallás-erkölcsi jellem fejlődik ki s ezzel az egyéniség személyiséggé válik.³⁷⁾

W. Stern szerint, ha az egyesben az önkifejtő vagyis az ideális elem túlnyomó az öffenntartó vagy reális mellett, akkor személyiségnek nevezzük. Személyiséggé lesz tehát az egyes akkor, ha reális alkatán keresztül a benne uralkodó belső hivatás tör utat magának. A személyiség minden egyes célja érték-megvalósítás, értékelés. Az egyén valóság; a személyiség, mint ideál, sohasem befejezett.³⁸⁾

A személyiség elvének felmerülése a paedagógiában kétségtelenül az értékelméleti szempont érvényesülését jelenti. Az emberi lélek természeténél fogva értékek megvalósítására törekszik. Az egyéniség reális alkatát azonban a személyiség ideális gyarapodásától elválasztani nem lehet, azért szükséges a lelki élet kauzális összefüggéseiből kiemelni a teleologiai mozzanatokat.

Az egyes úgy tekinthető, mint bizonyos célok egységes rendszere. E célok a fejlődés folyamán részletenként valósulnak meg. A megvalósulás sorrendje teleologiailag is meg van határozva. Legmagasabb pontján az érzés közvetlensége, az intelligencia megfontoló ítélete alapján keletkezett öntudatos erkölcsi akaratot találtuk. Azért helyesen mondja Paulsen,³⁹⁾ hogy jellemes, önuralomra képes, a jót és igazat szabadon, önelhatarozásukból cselekvő embereket nevelni — a legszebb feladat, mely

³⁷⁾ V. ö. Schneller István: Athenaeum 1911. évi. A személyiség elve a nevelésben 23. l., Magyar Paedagogia 1914. évi. Herbart paedagógikájának alapjai etc. 478. l.

³⁸⁾ W. Stern: Die menschl. Persönlichkeiten. 13. 20. és 21. lapok.

³⁹⁾ Fr. Paulsen: Pädagogik 1921. 59. l.

az emberi tevékenység számára kitűzhető. Az ember legvégső értéke ott van, ahol legmélyebb lényege: az erkölcsi akaratban. Nem volna azonban fejtegetéseink eredménye teljes, ha ezt a célkitűzést még egy pár gondolattal ki nem egészítjük.

10. Az igazi értéket az egyesekben, az egyesek együttélésében megnyilvánuló *szellemi életben* kell keresnünk. Ez a *személyiségekben* nyilvánul meg. Az önfenntartás céljait szolgáló ösztönök is kétségkívül az önkifejtő vagyis pszichikai ösztönök szolgálatában állanak s az önfenntartás nem magáért, hanem az egyesben rejlő célgondolat megvalósításáért történik. A lelki tartalom jut megnyilvánulásra az önfenntartás útján is. Kérdés, hogy maga a szellemi tartalom honnan nyeri értékét, melynél fogva minden egyéb tevékenységet szolgálatába állít? Az előbbiek szerint a moralitásban, melynek megvalósítására az ember pszichikai organisációjánál fogva hivatva van. Ez az elv azonban közelebbi meghatározásra szorul.

Elismerjük, hogy Kantnak a moralitás végső alapjára vonatkozó fejtegetései csaknem vitán felül állanak. Hogy az egyetlen, absolut érték az intelligibilis lény szabad akaratában gyökerezik, hogy továbbá az erkölcsiségnek előfeltétele a kötelességnek tisztán magáért a kötelességért, az erkölcsi törvény iránt tiszteletből való teljesítése, mely a cselekvés absolut spontaneitása és szabadsága folytán kell, hogy létesüljön. Az erkölcsi rigorismus ezen aetheri tisztaságát azonban nem zavarja meg, ha kiegészítjük egy gondolattal, mely közelebb hozza hozzánk s gyakorlatiasabbá teszi; ez az idea: a humanitás. Mily helyt az erkölcsöt nem pusztán metaphysikai megalapozottságában, hanem fejlődésének empirikus mozzanataiban szemléljük, be kell látnunk, hogy a moralitás a humanitástól — *πρὸς ἡμᾶς* — elválaszthatatlan. Az erkölcsi rigorismus enyhítését maga Kant is végrehajtja, amikor a történelem ethikai jelentőségét felismeri. Ezzel a moralitást mintegy a történeti fejlődés aspektusába helyezi s így elismeri, hogy az erkölcsi értéknek a noumenális oldala mellett megvan a phaenomenális oldala is, mely a tapasztalati valóságban gyökerezik, az időben fejlődik s így talán relativebb, de egyúttal emberibb az előbbinél.⁴⁰⁾

Hogy a humanitás gondolata régi s a nagy gondolkodók

⁴⁰⁾ V. ö. A. Grotenfelt: *Geschichtliche Wertmasstäbe* 1905. 69. 1.

lelki világával összeforrt, azt fölösleges hangsúlyozni. Elég, ha csak Eötvösre gondolunk. Nem vonható kétségbe azonban az sem, hogy ez eszme megvalósulásától ma talán távolabb állunk, mint valaha. Azért a nevelés célját megvalósító személyiség tartalmi oldalát a humanitásban gyökerező moralitásban, illetve az erkölcsnek a legmagasabb értelemben vett emberiség szolgáltatába való állításában látjuk kidomborítva. Az ember nemcsak vegetálni akar, hanem derekasan s ahogy emberhez illik, (wie es sich einem Menschen gebührt) akar élni s érvényesülni — mondja Paulsen. De mi illik az emberhez? Az, amit Kánt úgy fejezett ki, hogy az emberiséget sem magunkban, sem másban, sohasem szabad eszköznek tekinteni. Hogy miben áll az ember azon értékessége, amelyet embertársában is meg kell becsülnie. arra a lelki fejlődés útját az előbbieken vázoló fejtegetéseink már megadták a feleletet. Mindazok együttvéve adják a humanitás tartalmát. A lelki élet fejlődésbeli tényeivel szemben, amelyek elsősorban azon processusok megismerését tartalmazzák, amelyek az értékek *felhogásában* játszanak szerepet — maga a humanitas: cselekedet az értékek *megvalósítása*; erkölcsőség az emberszeretet szolgáltatában.

Eötvös a XIX. század uralkodó eszméiben így ír: Nézetem szerint három ismertető jelről ismerhetni meg különböző korszakok műveltségét: 1. azon hatalom mennyiségéről, mellyel az ember az anyagi világ erői fölött bír; 2. arról, hogy a műveltség bizonyos foka mennyire általános; 3. hogy mennyiben ismerik el és tartják tiszteletben az emberi méltóságot. Mert valamint a természet ismerete a szellemi fejlettség eredménye: úgy az emberi méltóság becsülése nagyobb erkölcsiség eredménye.⁴¹⁾ — Szép és igaz gondolat, mert az erkölcsiség ratio cognoscendi-je nem lehet más, mint a humanitas. Az értékelméleti alapon nyugvó történetbölcsélet helyesen állapította meg, hogy egy korszak értéke attól függ, mennyiben készítette elő a talajt a következő korra nézve, hogy emberhez méltóbban élhessenek. Korunk egyoldalú értékelésének sajnálatos következménye, ha az emberi méltóság megvalósítását olyan célok elérésében látja, melyek csak eszközök a cél elérhetésére. A kölcsönös megbecsülést és együttérzést nem lehet jelszavakkal

⁴¹⁾ L. i. m. III. kötet 104—105. lapok.

elérni, hanem csak úgy, ha az egyesben kifejlesszük azokat a lelki tevékenységeket, melyek ezt elősegítik. A jelen társadalomnak az eddiginél magasabb átalakulását csak attól az egytől remélhetjük, ha az emberiség önmagát meg fogja érteni s ebből kifolyólag újra meg is becsülni.⁴²⁾

E cél elérésére kell minden nevelői tevékenységet összpontosítani. Ezért kell a társadalmi építő érzéseket, a kölcsönös megértést az intellektus fejlesztése útján s a jó cselekedetre való hajlandóságot az akarat erősítése útján nevelni és fejleszteni. Amíg nincs szellemi közösség, addig hiába fáradnak a politikusok, hogy a népek közt „megegyezéseket” létesítsenek s hiába hangsúlyozzák mások, hogy az ő többnyire vegetatív természetű követeléseik kielégítése a béke egyedüli feltétele. Lelki újjáépülés nélkül nem lesz gazdasági újjáépítés sem. Ha megvalósul az emberszeretet és a megértés, akkor a gazdasági érdekek harcai maguktól elsímulnak s ez a probléma világhatalmi polcáról lekerül az őt megillető helyre. Nem a nagy gazdasági veszteség az oka az igazi újjászületésnek, hanem a „rossz” szellem, mely nem képes a humanizmus magaslatára felemelkedni s a gazdasági kérdéseket is erről az állásponttól intézni. Mert minden jónak és rossznak forrása az emberi lélek s azért az újjáépítés igazi munkája ennek átfarmálásánál és nevelésénél kezdődik. Amíg nincs meg a „mentalitás”, ahogy ma nevezik, addig nem lesz semmiféle konszolidatio.

Ennek a szellemi újjáépítésnek leghatalmasabb tényezője a nevelés, mely a már említett legmagasabb értékek kifejtését tűzi ki céljául. Hogy ez a cél mikor lesz valósággá, beláthatatlan. Az igazi nagy célok azonban sohasem valósíthatók meg teljesen s épen ebben van örökkévaló jelentőségük. Azért a nevelői munkában semmi eredménytelenség vagy sikertelenség el nem csüggeszthet. Nemcsak a nagy célok elérése a feltétlen értékes; feltétlen értékes ezek keresése és a megvalósításukra fordított odaadó munka is.

⁴²⁾ L. Böhm: Az értékelmélet alapproblémája stb. 58. l.

Thoughts to the axiological foundation of Paedagogics.

It is needful to make a subject of investigation the facts of spiritual development not only in their causal connexions, but in teleological views as well. The grades of valuation can be settled positively only by emphasising from the spiritual life of individuals those periods, in which the change of valuation seems to present itself. This will be the ontogenesis of the soul, which serves in this way for the heuristic principal of valuation.

This view of axiology shows, that the facts of spiritual development contain in themselves from begining and consequently make possible the realization of some values. This work investigates separately the development of feeling, intelligence and will. It settles making use of the rich materials of the experimental psychology (Meumann, Stern) the development of the different spheres of the spiritual life in reference to the development of valuation.

The article accepting, that the basis of valuation exists in the feeling, puts a stress upon the importance of the feeling, which has been considerably neglected untill now. The aim and direction of intellectual development is to know and to comprehend the meanings. By relying upon this basis do we get to the correct definition of the value of our own selves and that of things. The highest manifestation of the spiritual development is the conscious will, especially, if it is defined morally also.

By these it can be settled, that the aim of education consists, to develop the individuality for one, who realizes and bears the highest values. Briefly spealung it means, that education must make the individuality a personality. The principal

of personality means therefore in Paedagogics, that in it also the view of axiology holds good. The development of human soul endeavours by nature to realize some values. Because the real state of individuality cannot be separated from the ideal growth of personality, it became necessary to emphasise vividly the teleological, that is to say, the axiological movements from the causal connexions of psychology.
